

# 価値探究過程における「振り返り」についての一考察<sup>†</sup>

廣瀬 隆人\*・菊地真貴子\*\*

障害学習教育研究センター\*

那須塩原市立箒根中学校\*\*

道德の授業では「振り返り、自己を見つめる」ことが重視されてきた。価値探究過程としての道德の授業で生徒たちはどのように自分自身を振り返っているのだろうか。授業の特質と振り返りの質的な相関性を検証するとともに、振り返りが道德の授業でどのように行われているのか、生徒の学びをもとに分析する。そして、道德的価値の探究過程において、振り返りの意味や在り方について考察する。

キーワード：振り返り、対話、自己言及性、他者

## 1. 道德の授業における『振り返り』

道德の授業では、自分自身を振り返る、という活動が重視されている。

平成元年度版学習指導要領から「内面に根ざした道德性の育成が図られる必要性」<sup>1)</sup>が明示された。道德の指導が「教師の側からの一方的な道德的価値の注入や押し付け」であってはならない、「自律的に考え、行動することのできる主体的な生徒の育成」を目指さなければならない。そのためには生徒が「主体的に価値を自覚すること」が大切である。このような文脈で価値の注入主義や徳目文言の押し付けが反省され、それにともなあって、教育現場では、道德の授業過程を大きく転換してきたといえる。

特に、授業の後段、といわれる後半部分では資料から離れてこれまでの自分自身を振り返

る」という時間が設定されるようになった。

「話し合った内容に関わって、これまでの自分はどうかであったか。今、それをどう思うか」自分自身を振り返る時間は、いわばそれぞれの生徒の内的な活動の時間であり、資料によっては、最後に美しい絵を見たり、教師の体験談などを聞き、内的に自覚された価値をそれぞれが噛みしめるのである。他者や教師からの干渉をタブーとし、振り返った内容を安易に発言させたり、それについてコメントしたりすることは、価値の押し付けに終わる可能性を含むものとして排斥されてきた。いかにもソフトな終末が、授業の一般的なモデルとして示されたのである。

また、指導内容項目の「I 主として自分自身に関すること」1-(5)には「自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追究する」とあり、道德では、扱うべき指導内容の中に「自己を見つめる」と自体を含んでいるのである。

この部分に関しては、平成元年度版の学習指

<sup>†</sup> Takahito HIROSE\* and Makiko KIKUCHI\*\* : The effectiveness of Reflection in the class of Moral education

\* Center for Education and Research of Lifelong Learning

\*\* Hokine Junior High School, Nasushiobara

導要領から平成 10 年度版に移行するにあたり、次のように文言が改訂されている2)。

「『自らを振り返り』を『自己を見つめ』とした。これは、反省的にこれまでの自分を振り返るというだけでなく、自分のよさも含め現在の自分をしっかりと見つめることによって自己理解・自己受容を一層深め、より充実した生き方を追究しようとする意欲を高めることを強調したものである。」

つまり、押し付け的な「反省」から、「自己を見つめる」ことが自尊感情につながったり、よりよい生き方への意欲を喚起するメタ認知を育んだりすることをめざしてこの文言は改訂されたわけである。

小論では、この考え方を下敷きにしながらも毎回の授業で行われる学習活動としての『振り返り』を検討の対象とする。反省的に自分を物語るのではない『振り返り』の可能性はどこにあるのだろうか。また、いくら手法として鮮やかに振り返りの活動を展開したとしても、実態として、生徒自身の認識は果たしてどうなのだろうか。

小論では道徳の授業を「価値探究過程」と規定する。道徳には社会の既存の文化としての価値や習慣を伝達する側面と、既存の価値を問い返し、新たに価値を創造していく側面とがある。もしも価値伝達に道徳を限ってしまうと、道徳における振り返りは、あくまで既存の価値をまずは情報として知ったかどうかを評価していくことになるだろう。その際、生徒は情報の受け手としての位置しか与えられない。評価の基準は「知っているか、知らないか」の二元的なもので十分である。まさに、このような状況こそ歴史的に道徳教育が犯してきた過ちであり、文言の暗記や強制が実際の道徳的実践力につながるのか、という反省を生み出す原点であるわけである。その陥穽に陥らないために「価値の

内面化」がクローズアップされてきたはずである。

しかし、価値を協同で探究する過程が道徳の授業だとした場合、生徒たちは何を根拠として自らを振り返り、どんなことを学んでいるのだろうか。そして、「主体的に価値を自覚すること」に対し、振り返りは本当に有効に機能しているのだろうか。どんな条件で、どんな振り返りをすれば、道徳的価値の探究に振り返りが有効に生きるのだろうか。

## 2. 研究の方法

まず最初に、二つの授業での生徒の『振り返り』の質的検討を行う。その相違点がそれぞれの授業のもつどんな特色と関連しているのか、考察する。「同じ資料・同じ指導内容・同じねらい・同じ学年」という条件で行われた二つの授業を比較した。授業の対話プロトコルを作成し、ねらいとする価値の達成状況と、教師の発話分類、生徒の発言における他者との関連性、授業後に書かれた生徒の記述の質的分析によって比較を行った。

ここで出された結果をもとにして、次に、一年間の道徳の授業を通して、生徒たちは何を基準としてどのように自らを振り返っていたのか、また、それを自分自身どのように評価しているのかを分析する。

現任校で今年度一年間の授業で用いた「道徳ノート」を個人ごとに綴じ、道徳ポートフォリオを作成してきた。年度の最後に生徒たちがそれを見ながら、自分たちの考えの変容を総体的に振り返り、記述した内容を分析の資料とする。

これらの分析と検討を通じて、「価値探究過程」において『振り返り』が有効になされる条件、およびその可能性について考察していく。

## 3. 振り返りにおける「声」の働き

授業のねらいは「公德心」。資料は『種をまいてもいいですか』（山口かおり作『中学生の道徳2』暁教育図書 平成18年度版pp. 68-71）

二つの授業の実施条件は次の通りである。

授業	実施期日	集団名	人数	指導教諭
A	2006/7/19	H中2年1組	24	M教諭
B	2006/3/16	M中2年5組	32	K教諭

〔表1〕

二つの授業をA、Bとして、発問を中心とした概要を以下に記述する3）。

#### Aの授業

この授業では資料を最初に全部読むのではなく、4回に分けて配布し、それぞれごとに発問をし、必ず書かせている。生徒は最後の話の展開を知らずに、資料の中のクラスと同時進行的に（心の中の）話し合いを進めていく構造になっている。「書く活動」が優先され、生徒が黙々と鉛筆を走らせる時間が殆どを占めた。

- ①「レンゲ田を地域に復活させることはできるでしょうか？できないでしょうか？」記述・発表
- ②「わかっているけど違うことをやってしまう私をどう思いますか？」記述・発表
- ③「クラスの話し合いであなたならどんな意見を出しますか？」記述・発表
- ④「レンゲ田の復活を実現させるためにはどんなことが重要なのでしょうか？」記述・発表

授業における教師の総発話数 56

生徒の総発話数 21

#### Bの授業

この授業では基本的に発問は「看板は必要なのか、必要ではないのか」の一つである。生徒は資料を事前に読んでおり、プロットの確認は最初に教師がすべてやってしまい、あとはひたすら話し合いをしている授業であった。

授業における教師の総発話数 54

生徒の総発話数 60

#### 1) 価値の達成状況による比較

生徒から出された意見をねらいに即して分析し、以下のように評価規準を作成した。あらかじめ作成した規準に当てはめたのではなく、生徒の意見のリアリティーを生かす意味で事後的に作成した。

規準	ねらいの達成が十分だと判断される状況	ねらいがほぼ達成されていると判断される状況	ねらいが十分達成されていると判断される状況
視点	社会の一員としての自覚と社会連帯への意思	自分たち以外の地域や先生たちへの協力よび助けをする掃除をしようとする	自らのアイデアを出し参画する。持続可能なまちづくりのキャンペーンを考える
社会のきまりやマナーを遵守しようとする態度	禁止や罰金などの処置をとって、他律的にコントロールしようとする	ゴミを捨てる人はいるのでゴミ箱を設置したり看板を立てた方がいい。自分もまたその状況に左右されるから	自分を振り返り、迷惑を受ける人の立場を考え、ゴミを捨ててはめだという意志を固める
個人の心掛けとしての自律や責任などの公德心	看板には意味がない。立てても立てなくてもゴミは捨てる。個人の自律心がないものとする	地主の小林さんの意志を尊重して昔のレンゲ田にこだわる	レンゲ田で無言で感動し、それを守るとうとする自律と責任のある態度を育て、拡げていこうとする

〔表2〕

この評価規準のどれにあてはまる意見をもっているのか、授業の中心発問に関わって最後に記述させた文章をもとに分類し、価値の達成状況を比較したのが〔表3〕である。教師側から前もって価値を類型化して生徒に示すということはまったくない。振り返りのための指示はそれぞれの授業によって相違がある。

	最終的な価値を書きせるための発問	努力を要する状況	ほぼ達成状況	十分満足状況
Aの授業 N=24	*この後クラスで話し合いが持たれませんが、あなたならどんな意見を出しますか？	18.2%	45.5%	36.4%
Bの授業 N=32	*看板は必要だろうか？ *この授業でわかったこと	9.4%	28.1%	62.5%

〔表3〕

この分析では、授業に話し合いを取り入れたBの授業が、ねらいとする価値に生徒をより近づけることができた、という結果が出た。授業

中に出された発話では、どちらの授業でも評価基準という「おおむね満足」と「十分満足」の意見は出されている。つまり、生徒のもっている道徳性の現れは、学級や学校が異なっても変わらない、ということが言える。

しかし、学級全体として見た場合に、書く活動と数人の発表とが「教師－生徒」の二者関係だけで完結しているAの授業では、価値の達成状況が相対的に低いという結果が出た。

「～が言ったように」「～はこう言ったけど」など友達の意見の影響下に自分の意見をまとめている記述は、Bの授業で 37.5 %ほどいた。Aでは板書を写した記述が何人かみられる程度である。つまり、話し合いを中心にした授業Bでは「友達との間で成立した学び」に多くの子が言及している。

## 2) 自己言及性についての比較

次に自己言及性について見てみよう。

この時間で扱った価値内容について、自分はどうか、という自己への言及が見られた割合は次の通りである。その中で、さらに「自分は過去にどうであったか」という自分自身の過去の体験を振り返った子の割合も下記の通りである。

	自分自身の言及	自分の過去の経験を振り返った	友達の意見の影響に言及
Bの授業	4% (1人)	0%	0%
Cの授業	56.3% (18人)	31.3% (10人)	37.5% (12人)

[表 4]

Aの授業は、黙々と書くことを多用した静謐な授業である。生徒たちは真剣な面持ちで鉛筆を走らせ、消しゴムを多用した。記述されたものにも、いわゆる「マイナスの価値」は一切出現していない。

しかし、発問の三つめ、「わかっているけど違

うことをやってしまうと悩む私をどう思いますか」に対して、生徒たちがどのような枠組みでの記述をしたのかを追ってみると次のようになった。

記述の構造	人数	%
「～すべきだ。～してほしい。～しろ。」などの命令・要求	5	20.8%
「～しなさい。～しなさい。～しなさい。」意見	13	54.2%
「～こんな気持ちだったんだと思う。」心情の吐露	4	16.7%
同じ状況下への共感と自分に引き寄せての意思表示	1	4.2%
無答	1	4.2%

[表 5]

この結果を見ると、生徒たちは自信をもって徳目的な立場でものを言っていることがわかる。教師は実にももの柔らかに授業を進め、一切徳目的な文言を口にしていなかった。しかし、生徒たちが熱心に書くのは客観的に見た当為のみであり、「自分」は別なところにおいてあるかのようにある。他の発問にも当たり、このクラスの全ての記述を追ったが、自己言及らしきものは1名がこの発問で述べたきりである。それは次のようなものである。

「人は自分にとって楽な方を選んでしまうことあるから仕方がないことだと思うが、はっきりと悪いと思うことは例えば楽でも選ばないようにしていこうと思う」

このような自己言及と、Bの授業で「達成不十分」の価値を一貫して主張し続けたY男の授業後の振り返りとを比較してみよう。

「この授業を通じてわかったことは、みんなゴミを軽々しく捨てちゃっているけど、その裏にはそのゴミを処分するのに苦労している人がいたりしていた。そんな頑張っている人の心を踏みにじるようなことはしてはいけないと思った。自分はゴミを捨てたことがたくさんあるけどもう駄目だと思いました。」

Y男は単に露悪的に意見を言うのではなく、自分自身の身体性を背負った言葉を書き留めた。

Bの授業の後半、公德心の本質をめぐって、まちづくりの理念にもとづいたキャンペーンか、ゴミを捨てないことへの協力呼びかけか、という論争が展開した。授業での話し合いを通じ、Y男は「ゴミを処分するのに苦労している人」の視点を獲得し、そこから自分のこれまでの行動を振り返ろうとしている。いわば、一人だけの主観の判断世界から、異質な意見を聞くことによって、Y男は自ら自分を振り返るようになるのである。

### 3) 教師の発話の比較

A、B二つの授業における教師の振る舞いはどのように異なるのか。それぞれの教師の発話を分類してみると[表6]のようになった。

発話カテゴリーの作成は、「授業をどのように構造化しているか」という大まかな視点だけではなく、ここでは、「生徒の発言にどう応答しているか」、「生徒間の関係性をどうつないでいるか」などの「対話の成立」のために教師がしていることを細分化し、オリジナルに作成

している。一次的な分類であり、授業での実際の発話に近い形を取っている。

Bの授業のみに顕著に見られる教師の発話として「それって、どういうこと?」「～さんがこう言ったけど、それについてどう思う?」などの切り返しや他の意見への意見を求める指名が多いことがあげられる。また、生徒が発言したことそのものへの賞賛を与えていることが特色である。これは「対話の成立」にかかわる教師の重要な動きといえる。

つまり、Bの授業では、生徒同士の相互作用の活性化に向けて、教師がかなりのエネルギーを用いていることがわかる。名前だけの指名というのではない。必ず前の意見とのつながりをつけて指名し、何らかの励ましと同時に発言を促している。

### 4) 考察

これまでの分析からわかったことを次に整理してみよう。

①評価規準による分析によると、どちらの授業

教師の発話分類の基準		A	B
教師の発話総数		N= 56	N= 54
発問	・ どうか	3.6% (2)	3.7% (2)
	・ どんな気持ちか		
	・ どうしたらよいか	3.6% (2)	
	・ プロットの確認		1.6% (1)
資料の朗読または確認		10.7% (6)	3.7% (2)
生徒の名前を言うだけの指名		35.7% (20)	
生徒の意見の反復・まとめ		37.5% (21)	14.8% (8)
生徒の意見への切り返し・確認			25.9% (14)
生徒の発言を他の子に振ってそれへの直接的な意見を求める			29.6% (16)
生徒の発言への肯定的な賞賛			9.3% (5)
生徒の発言に賛同するもの／批判するものの挙手を求める		5.6% (3)	
発言の促し		1.8% (1)	7.4% (4)
生徒の意見の整理			3.7% (2)
生徒への何らかの活動の要請（うちで考えてきてください等）			
反省への促し（こういうことはよくあることだと思うのですが…）など		1.8% (1)	

[表6]

でも道徳的価値は散在した。どの集団も、低い価値から高い価値までを内在させてもっている。あらかじめ集団によって道徳性に違いがあるわけではない。

②しかし、授業による学級全体の価値の上昇は、対話的コミュニケーションを重視した授業Bが相対的に高かった。

③授業Bでは「自己言及性」が高くなった。教師の示唆がなくても自分を振り返る、自分のこれまでの行動や体験を振り返る生徒が多数見られた。

④授業Bでは、教師は次のようなふるまいをして対話性を高めている。

- \*「発言した」ことそのものへの肯定的評価を与える。
- \*他者との関係性にたつ思考の促しをする。
- \*色々な価値が出現したところで、生徒の発言の類型化や整理をする。
- \*名前だけの指名はなく、必ずなんらかの話題への誘い入れや反応を要請する指名の仕方をしている。
- \*反省を促す言動や今後の行動への要求は一切ない。

Aの授業では、資料の中の道徳的価値と自分自身との葛藤、ということを重視した。そのために、ワークシートや道徳ノートにまずは自分の意見を記入させる。それを発表させ、価値を類型化して板書する。生徒はそれを見て自分の考えとの違いを心の中で擦り合わせる。いわば「内的葛藤」を行うよう、授業が構造化されていた。学びの成立を「個の中で」捉えることに比重を置いている。そこでは他者からの影響によって自らの価値観を再構成していく働きが弱まる。学級全体の価値の達成率は「十分満足」が36%であるが、自己言及性という点ではわずか4%。つまり価値判断が上滑りしているといえる。

一方、考えを声に出して対話したBの授業では、当初の意見がどんどん変容し、他者の声を引き取りながら、新たな論理構造へと再転換されていった。「他者との影響関係」への生徒自身による直接的言及がBの授業では37.5%あり、そのうちの75%が自己言及もしている。話し合いはメンバーの誰かに同一化するためではなく、合意を形成するためではなく、あくまで他者の他性を絶対に必要としながらも、それぞれに選ってゆく学びを生んでいる。それが最後の振り返りを自分自身のものとしていくことへとつながっているのである。

ここで、「他者の声」のもつ意味について、もう少し考えてみよう。他者の声を聞くことには二つの意味があるように思われる。一つは今述べた「他者の異質な考えに触れることで自分の意見を再構築していく」という働きである。もう一つは、Bの授業の分析結果が語っているように、「他者の異質な声を聞くことは、自分自身を振り返ることを促進する」という働きである。問われている道徳的判断を「反省し、考え直す」という行為につながるだけではなく、他者を触媒として「自分自身そのものへと向かう働き」が他者の声にはあるのではないか。Bの授業の「自己言及性」の高さは、他者の声を聞くことによって、次の段階では自分自身の声を聞くことにつながっているからだといえる。発せられた声は、一つは他者の耳に届き、もう一つは自分の耳にも届く。声に出すことで、自分自身からあまりかけ離れた意見は言えなくなる。対面しつつ応答し合う場では、言葉は、おのずとその人間の身体性を背負ってしまう。書くことによって意見を固定したAの授業では、全く自己言及性が見られなかった。高い価値が並び、低い価値が出ない授業であったが、その言葉の構造は、いずれも第三者的に社会的規範に基づいて当為を述べる言説にとどまった。道

徳的主体として自らのものとして引き受けて発言しているわけではない。観念的な言葉をなぞったに過ぎなくなってしまう恐れがある。声に出して対話的にかかわりあうことが、振り返りの質を高め、自分自身との対話を保障するのである。

声のもつ働きとしての以上の2点は、「他者」を通じて自らを見いだすことと、自らの声を聞いて自らと対話することとを表している。

では、これらの「自らとの対話」としての振り返りが、実際にどのように行われているのか、次項ではさらに詳しく分析していくことにする。

#### 4. 振り返りのもう一つの可能性

話し合いを中心とした道徳の授業を一年間行ってきた。その中で、さまざまな内容、振り返りを経験した生徒たちが、学年末にポートフォリオになった自分の道徳ノートを見て、どう感じたか、アンケート調査を行った。アンケート調査そのものが、生徒たちにとっては大きな振り返りになっている。(2007/3/22 実施 箒根中学校1年1組 回答者数22名)

次にその結果をまとめる。

##### 1) 自分がいつも授業で何を振り返ったのか

- ①自分が過去に行った具体的行動 55%
- ②その行動を取った理由 9%
- ③自分と他の人との違い 18%
- ④自分にとっての正しさとは 18%

##### 2) 「いい意見だなあ」と思うときの、自分の

中での根拠(当為と理想)は何だったか

- ア小学校で教わった価値(人に優しく、努力は大切、など) 5%
- イ自分の考えを率直に、素直に出すこと 32%
- ウ実際に物事がうまく運ぶこと 0%
- エ公平・公正であること 23%
- オ他者の立場になって考えること 23%

カ社会をよくするものであること 5%

キ人としてのよりよい生き方 14%

##### 3) 自分の意見が友達に影響されて変容した場合の、変容の理由は何か

- a その意見が多数だったから 9%
- b その意見に説得されて「そうだな」  
と思ったから 45%
- c 周りの意見を聞いているうちに、  
もう一度自分の意見を見直そうと  
思ったから 45%
- d 先生の言葉を聞いているうちにど  
うも違うらしいと思ったので訂正  
した 0%

##### 4) 授業での「他者」との出会いによって自分の何が変わったか(自由記述を分類)

- i 考えを深め正しい考えを構築した 36%
- ii 人の意見に耳を傾けるようになった 22%
- iii 相手を理解した 18%
- iv 多様な視点を知った 9%
- v 自分の意見をもてるようになった 9%

##### 5) 分析と考察

【振り返りのレベルと道徳的基準の関係】

振 り 返 り ↑	①		5		1	3	1	2
	②	1	1					1
	③				1	2		
	④		2		2			
		ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ

→当為と理想の分類(2)と同じ)

[表7]

中学校一年生という発達段階では、半数以上の子が「具体的な行動」①を振り返っていることがわかる。自分と他者との違いを振り返った子③は、「公正さ」や「他者の立場になって考えること」に当為をおいている(③エ、③オ)。また、「正しさの探究」を行った子④は率直であること(=権力によって自分の意見を曲げら

れていないこと)「公平・公正であること」に価値をおいている(④イ、④エ)。この結果からわかることは、それぞれのもつ道徳的な当為・理想によって、振り返りの仕方には特色が見られるということだ。「他者との相違」や「何が正しいのか」というレベルから振り返りを行っている子は自分が理想とする価値基準が「公正さ」や「他者の立場に立つこと」などの原理的な基準をもっている傾向がある。

逆にいうと、道徳的な発達を促す上で、具体的行動を振り返ることから、その動機や理由を振り返ること、つまり自分の判断の原理に気づかせていくことへの質的転換がなされることがそれぞれの生徒の価値の自覚を高めていく上で重要だといえよう。

【意見変容の理由と道徳的基準の関係】

変 容 理 由 ↑	a				2			
	b	1			3	4		2
	c		6		1	1	1	1
	d							
		ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ

→当為と理想の分類

〔表 8〕

「他者全体から自分の意見を考え直す」と答えたグループcは、本音を出すこと、権力から関係なく率直であることを変容の理由に挙げている(cイ)。これは「他者への開け」をもって、自分自身を変容させていくことへの肯定感と捉えられる。

一方で特定の誰かの意見に説得された、と自覚するグループbは、明確な価値基準をもっている(bエ…公正さ、bオ…他の人の立場に立つ、bキ…人間としての原理的なよさの追求)。

また、「多数意見だったから」を変容の理由に挙げる二人(aエ)は、多数決の原理が公正である、という考えに立っていることがわかる。

前もって自分の中にある価値基準が明確である方が、他者の意見に説得されやすいことがわかる。自己変容のメタ認知から見ると、同じように他者と関わっていながらも、その出会いをどう取り込んでいくかは、それぞれがもともと持っている価値基準の影響を受けていることになる。

つまり、漠然とした他者全体からの気づきを引き受ける状態から、はっきりと確定される他者を内面的に受け入れる状態へと、振り返りのレベルは先鋭化していくことを示している。

この点を逆に勘案していくと「何を?」「どのように」「なぜ」影響を受けたのか、という問いを振り返りのなかで出していくことによって、影響を受ける他者との距離が縮まっていくことも考えられる。

【振り返りのレベルと他者性の意義付け】

振 返 り ↑	①	5	4		3	
	②	1	1			1
	③	1		1		1
	④	1		2	1	
		i	ii	iii	iv	v

→他者との出会いの位置づけ

〔表 9〕

さらに、他者性との出会いをどのように意義づけたか、という自由記述の文脈をカテゴリー分けして「振り返りのレベル」との関係性を見ると、まず、これまでに自分の意見を持つことができなかった二人が、それぞれ行動の理由を考えることや、人との違いを考えることによって自分の意見をもてるようになったことを評価している点が興味深い(②v、③v)。二人とも「友達の意見に影響されて自分の意見は変わっていく」と考えている。そのうちの一人は次のように書いている。

「小学校の時と比べて中学校に入ったらはづげんが



少し増えた。みんなの意見などをきいて、その人の意見も赤ペンなどで書いといたから。あとみんなで協力して意見を出し合ったから」

この子は、中学校に入学した段階では全く自分の考えを發表することができなかった。意見を言うことが苦手だったからこそ、虚心坦懐に他者の受容がなされたのだともいえる。そして、いい意味での「他者の取り込み・相対化」がおこったことが、振り返りによって自覚されている。

また、他の人との差異を感じながら振り返った子と、何が正しいかを振り返りで考えた子とは「相手を理解した」という実感をもっている（③ iii、④ iii）。この点に関しては後に詳述したい。

逆に行動のレベルを振り返った子は「他者理解」には至っていない（① iii）。行動のレベルでの振り返りは「より正しく深い意見の構築、人の意見を聞いた、多様な視点を知った」という段階にとどまっている。

「そういう意見があることを知った」という実感（ii）と「相手のことがわかるようになった」（iii）という実感には段階的な差がある。最後に、この、（iii）に至る振り返りの実体について考えてみたい。

「他の人のことがわかるようになった」という感慨をもった三人のうち二人は振り返りのレベルでは「どうするのが正しかったのか」を考えた、と述べている。実際に授業での発言も常に公正さの原理で考えていた。その二人にとっては、他者理解は絶対に犯すことのできない他者の権利の尊重につながっていると考えられる。

もう一人は、振り返りにおいて常に「自分と他の人との違い」を考えた、と述べ、基準とする道徳原理は「他の人の立場に立って考えること」を選んでいく。「相手のことがわかった」という思いにどのように到達しているのか、具

体的な記述から迫ってみることにする。

「中学校の道徳はむずかしい内容ばかりで、その人の立場を考えるのがすごく楽しかったです。人の立場を考えることは大事なことだし、自分も考えることが好きなのでけっこう楽しかったと思います。友達の発表や先生の言葉を聞いていると、その人についてがわかったりしておもしろいと思いました。」（道徳の授業の全体の感想）

「人の立場や、どうすべきかや、自分が思うことを学ぶ時間だと思う。これから生きていくのに必要なことは、相手のことを考えたり、自分の意見、どうすべきかだと思える力だと思います。」（道徳の授業は何をする時間だと思うか）

「自分はこう思っていることを言うと、みんなが自分のことをわかってきて、自分もみんなのことがわかったと思う。道徳では、自分がこう思うっていうことを考えるから、その意見を聞くと、相手のことがわかるようになった。」（友達の意見を聞いたことや互いに論争したことで自分の何が変わったか）

これらの記述に特徴的なことは、いずれも他者の「他性」を尊重していることである。そして、その差異を埋めようという動きはなく、ひたすらその受容へとつながっている。

レヴィナスは「語り(対話)」についての文脈で「他者の存在はその場合、いかなる度合いでも対象ではなく、その存在はいっさいの支配の外部にある」<sup>4)</sup>と述べた。このような態度を形成するためには、まずは「意見を出し、聞き合うこと」があり、次にその「絶対的な他性を尊重する立場に立つこと」がある。そこに生まれる差異に耐えることが、「他の人のことをわかるようになった」という思いをささえているのである。

このように、『振り返り』は自分自身へと戻るだけではなく、他者との絶対的な差異を観じ、そこに喜びを感じるような態度や志向性を鮮や

かに別決することもあるのである。

## 5. 『振り返り』についての考察

さて、これまでの検討をもとに、道徳の授業で行われる『振り返り』についてまとめていきたい。

まず、振り返りが有効に働く第一の条件とは声に出して互いに意見を交換し合う「対話」の場が授業で保障されていることである。内的な葛藤のみを重視した授業の『振り返り』には自己言及性という面での限界があった。

そこに内在する原理は、自分自身の声を聞く、ということ、そしてそのことによって「他者と向かう合う」ということにある。他者と向かい合うことは、異質な意見を聞いて、より正しくより深い意見を構築する、という意味と、他者の他性そのものを前提することによって、自己を見つめる審級をもつ、という二つの意味が考えられた。

次に、生徒たちが実際に行った振り返りの質的な検討からは、生徒たちは自分のもっている道徳的基準をもとにして自らを振り返る、ということがわかった。授業では、それを越える『振り返り』を要請していくことが考えられよう。特に、行動のレベルで振り返っている子に対し、そういう行動を取る動機を尋ねたり、授業で現出した他者性への気づきを促したりするようなことが可能性として考えられる。

また、自らの意見を見直す理由を明確にさせることは、自らの価値基準を自覚させ、先鋭化していくことにつながっていくと考えられる。

他者との出会いをどう意義づけるか、という点からは、次のようなことが考えられる。

他者との意見の練り合いによって「自分の意見が深まった、より正しいものになった」という実感をもつことは、他者を通じて自分の認識

を振り返っている。いわば他者はそのための手段である。これまでの「振り返り」や自己評価論はここまでを射程にしてきた。

しかし、「他の人のことがわかるようになった」という実感は、価値探究過程における、もう一つの振り返りの可能性を示唆している。他者との差異に気づきそれを噛みしめることは、複数性として在る人間にとっての重要な倫理的課題であるからだ。そこでは、他者の他性を絶対的に尊重していこうとする態度が基盤になっていた。

倫理的価値の探究において、『振り返り』は自分自身を見つめるだけではなく、他者への即時的な開け、他性の尊重などの人間観の育成へとつながっている。それはまた、個的な学びをより大きな協同性の場へと解放する授業過程によって可能となってくるのである。

### 主な参考文献

- <sup>1)</sup> 文部省 「中学校指導書 道徳編」平成元年3月
- <sup>2)</sup> 文部省「中学校学習指導要領(平成10年12月)解説―道徳編―」平成11年9月
- <sup>3)</sup> 授業Bについては『道徳の授業における対話の可能性』(菊地真貴子 廣瀬隆人 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 第29号 別刷 2006年7月1日)に詳述
- <sup>4)</sup> エマニュエル・レヴィナス『全体性と無限上』熊野純彦訳 岩波書店 2005  
pp.126-128